

Mehr als nur Spaß: *Gamification* und *Game-based Learning* im DaF-Unterricht

Angelika Sasvári

1. Einleitung

Kann man mit Spielen wirklich Sprachen lernen? Diese Leitfrage begleitet seit einigen Jahren die Diskussion um den Einsatz von *Gamification* und *Game-based Learning* (GBL) im Fremdsprachenunterricht. Zahlreiche Studien zeigen, dass die Aufmerksamkeitsspanne junger Menschen im 21. Jahrhundert durch digitale Medien geprägt ist und traditionelle Unterrichtsformen häufig an ihre Grenzen stoßen (Cardoso-Leite et al. 2021; Eldarov 2025; Haliti-Sylaj/Sadiku 2024). Vor diesem Hintergrund gewinnen spielerische Ansätze an Bedeutung: Sie versprechen, Motivation zu steigern, Lernende stärker einzubinden und Sprachhemmungen abzubauen.

Im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) stellen Spiele eine besondere Chance dar. Sie schaffen kommunikative Sprechanlässe, fördern Interaktion und ermöglichen eine hohe Lernaktivierung. Gleichzeitig gilt es, zwischen unterschiedlichen Formaten zu unterscheiden: Während bei *Gamification* einzelne Spielelemente in ein bestehendes Unterrichtssetting integriert werden, wird beim *Game-based Learning* (GBL) das Spiel selbst zur Lernumgebung (Zohari et al. 2023: 51).

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die theoretischen Grundlagen dieser beiden Konzepte darzustellen und anschließend anhand von zwölf praxisorientierten Beispielen aus der eigenen Unterrichtspraxis zu illustrieren, wie spielerische Ansätze im DaF-Unterricht auf der Niveaustufe B2 eingesetzt werden können. Dabei werden die Spiele nicht nur beschrieben, sondern auch systematisch eingeordnet, kompetenzorientiert analysiert und durch Rückmeldungen der Lernenden evaluiert.

Die Arbeit gliedert sich in zwei Hauptteile: Im theoretischen Hintergrund (Abschnitt 2) werden zentrale Begriffe, Modelle und empirische Befunde erläutert. Im

empirischen Teil (Abschnitt 3) folgt die Vorstellung der Spielbeispiele, die auf dem *Pfad der Gamification und GBL im DaF-Unterricht* basieren – einem Konzept, das ich 2025 erstmals im Rahmen eines Messestands auf der Konferenz des Ungarischen Deutschlehrerverbandes (UDV-Konferenz) in Szeged präsentiert habe. Abschließend werden die Ergebnisse in einem Fazit reflektiert und in die fremdsprachendidaktische Diskussion eingeordnet.

2. Theoretischer Hintergrund

Um die im weiteren Verlauf vorgestellten Spielbeispiele einordnen und bewerten zu können, ist zunächst ein theoretischer Rahmen notwendig. In diesem Kapitel werden die zentralen Begriffe *Gamification* und *Game-based Learning* definiert und voneinander abgegrenzt. Anschließend werden die wichtigsten psychologischen Grundlagen (u. a. Motivationstheorien und Flow-Konzept) sowie empirische Befunde aus der Forschung dargestellt. Schließlich erfolgt eine didaktische Rahmung im Kontext des Fremdsprachenunterrichts, insbesondere im Bereich Deutsch als Fremdsprache.

Diese theoretische Fundierung bildet die Basis, um im empirischen Teil die eigenen Spieladaptionen nicht nur beschreibend, sondern auch analytisch und kompetenzorientiert zu diskutieren.

2.1. *Gamification* und *Game-based Learning*: Abgrenzung

In der aktuellen Forschungsliteratur wird häufig zwischen *Gamification* und *Game-based Learning* (GBL) unterschieden, auch wenn beide Begriffe im Alltag oft unscharf verwendet werden. Unter ***Gamification*** versteht man die Integration einzelner Spielelemente – wie Punkte, Ranglisten, Abzeichen, Quests oder Feedbackmechanismen – in einem nicht-spielerischen Kontext, um Motivation, Engagement und Lernverhalten zu fördern (Deterding et al. 2011: 10–11; Kapp 2017: 4–6). Ziel ist es dabei nicht, ein vollständiges Spiel zu schaffen, sondern ein bestehendes Lernsetting durch spieltypische Strukturen zu bereichern. Neuere Ansätze

(Huotari/Hamari 2017: 22–23) betonen dabei die erlebnisorientierte Dimension von *Gamification*: Sie soll nicht nur extrinsische Anreize schaffen, sondern vor allem lernrelevante Erfahrungen ermöglichen.

Demgegenüber bezeichnet ***Game-based Learning*** die Nutzung vollständiger Spiele als Lernumgebung. Diese können sowohl kommerzielle Spiele sein, die nachträglich didaktisch erschlossen werden, als auch speziell entwickelte *Serious Games*, die mit einem expliziten Bildungsziel gestaltet wurden (Plass et al. 2015: 259–260; Clark et al. 2016: 79–81). Das Lernen findet hier im Spiel selbst statt: Regeln, Mechaniken und Narrative bilden die tragende Struktur, innerhalb deren Sprachhandlungen vollzogen werden. Landers (2014: 752–754) argumentiert, dass *GBL* und *Gamification* nicht strikt zu trennen sind, sondern vielmehr zwei Pole eines Kontinuums darstellen: Spielattribute können Lernprozesse sowohl direkt als auch über ihre motivationalen Effekte beeinflussen.

Die Abgrenzung ist besonders für den Fremdsprachenunterricht relevant, da in der Praxis zahlreiche Aktivitäten an der Schnittstelle zwischen beiden Konzepten liegen. So lässt sich etwa ein Wortschatzspiel wie das *Bumm-Spiel* (s. Kapitel 3.6.) der *Gamification* zuordnen, da es primär auf einem einzelnen Mechanismus (Zeitdruck, Wettbewerb) beruht. Eine komplexere Aktivität wie eine digitale Schatzsuche mit Rätseln, Levels und klar definiertem Spielablauf hingegen nähert sich dem *Game-based Learning* an.

Für die didaktische Reflexion bedeutet dies, dass Lehrkräfte sich bewusst machen müssen, ob sie lediglich motivationale Elemente in eine bestehende Aufgabe integrieren (*Gamification*) oder ob das Spiel selbst zur Lernumgebung wird (*GBL*). Beide Ansätze können sich sinnvoll ergänzen und eröffnen unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten: Während *Gamification* vergleichsweise einfach in bestehende Unterrichtssequenzen integrierbar ist, erfordert *GBL* meist eine umfassendere Planung und mehr Unterrichtszeit, kann dafür aber ein besonders intensives Lern- und Spielerlebnis erzeugen.

2.2. Psychologische Grundlagen

Gamification und *Game-based Learning* stützen sich auf zentrale lerntheoretische und motivationspsychologische Modelle. Besonders relevant sind hierbei die **Selbstbestimmungstheorie (Self-Determination Theory, SDT)** von Ryan/Deci (2000: 68–70). Diese geht davon aus, dass menschliches Verhalten dann besonders nachhaltig motiviert ist, wenn drei psychologische Grundbedürfnisse erfüllt werden: **Autonomie**, **Kompetenzerleben** und **soziale Eingebundenheit**. Gamifizierte Lernsettings können diese Bedürfnisse adressieren, indem sie Wahlmöglichkeiten bieten (Quests, alternative Pfade → Autonomie), optimierte Herausforderungen mit unmittelbarem Feedback integrieren (z. B. Levelsysteme → Kompetenz) und kooperative wie kompetitive Elemente verbinden (z. B. Gruppenquests, Leaderboards → Eingebundenheit) (Ryan/Deci 2000: 68–70; Sailer et al. 2017: 373–374).

Ein zweiter wichtiger theoretischer Bezugspunkt ist die **Flow-Theorie** von Csikszentmihalyi (1990: 2–3). Flow beschreibt einen Zustand der völligen Vertiefung in eine Tätigkeit, der dann entsteht, wenn Herausforderungen und individuelle Fähigkeiten in Balance stehen, klare Ziele vorliegen und unmittelbares Feedback gegeben wird. Viele *Gamification*-Elemente sind genau auf diese Bedingungen zugeschnitten: Levelaufstiege signalisieren Fortschritt; Punktesysteme und Feedbackschleifen zeigen Kompetenzzuwachs; und narrative Strukturen stiften klare Zielorientierung (Csikszentmihalyi 1990: 2–3; Hamari et al. 2016: 171–174).

Darüber hinaus spielt die Frage nach dem **Einfluss extrinsischer Belohnungen** eine zentrale Rolle. Meta-Analysen (Deci et al. 2001: 7–8) zeigen, dass externe Belohnungen die intrinsische Motivation unter bestimmten Bedingungen untergraben können (*Overjustification Effect*). Für den Bildungsbereich bedeutet dies, dass rein äußerliche Anreize (z. B. Abzeichen ohne inhaltliche Rückmeldung) problematisch sein können. Wirksam sind insbesondere solche Belohnungen, die informativ wirken und Lernfortschritte sichtbar machen, anstatt kontrollierend eingesetzt zu werden (Deci et al. 2001: 7–8).

Neuere theoretische Ansätze betonen zudem die **Erlebnisdimension** von *Gamification*. Huotari/Hamari (2017: 22–23) argumentieren, dass *Gamification* nicht

nur aus der Anhäufung einzelner Mechaniken besteht, sondern als „ein auf Spiel basierendes Wertversprechen“ verstanden werden sollte: Lernende erleben Kompetenz, Neugier und soziale Zugehörigkeit – diese Erfahrungen wirken wiederum zurück auf Motivation und Engagement. Damit schließt sich ein Kreis zwischen Motivationstheorien, Flow-Erleben und didaktischer Gestaltung (Huotari/Hamari 2017: 23–25; Landers 2014: 752–754).

2.3. Didaktische Rahmung für den Fremdsprachenunterricht (DaF/DaZ)

Die Einbettung von *Gamification* und *Game-based Learning* in den Fremdsprachenunterricht ist eng mit grundlegenden Prinzipien der Sprachdidaktik verknüpft. Der DaF-Unterricht orientiert sich seit den 1970er-Jahren an der kommunikativen Wende (Appel 2017; Piepho 1981; Savignon 2002; Widdowson 1978), die Sprachlernen primär als Handeln in realitätsnahen Kommunikationssituationen versteht. Gamifizierte Szenarien können hier nahtlos anschließen, da sie authentische Sprechanlässe schaffen, die Hemmungen abbauen und spontane Interaktion fördern (Reinhardt 2019: 125).

Zentral ist zudem der Bezug zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) (Europarat 2001). Dieser versteht Sprachkompetenz handlungsorientiert: Lernende sollen (kommunikative) Aufgaben in der Zielsprache bewältigen können (Europarat 2001: 21). Gamifizierte Aktivitäten – etwa eine QR-Schatzsuche oder eine Rollenspielsimulation – lassen sich problemlos als *Aufgaben* im Sinne des GER definieren: Sie fordern den funktionalen Einsatz von Sprache, verbinden rezeptive, produktive und interaktive Fertigkeiten und sind auf konkrete Ergebnisse ausgerichtet.

Ein weiterer Bezugspunkt ist das didaktische Prinzip der Handlungsorientierung (Sámson 2012: 164). Lernende werden in Spielen nicht nur sprachlich aktiv, sondern müssen Probleme lösen, Entscheidungen treffen und Rollen übernehmen. Dadurch wird Sprache nicht isoliert geübt, sondern als Medium für Handeln und Kooperation erlebt – ein Ansatz, der insbesondere bei jüngeren Lernenden hohe Motivation erzeugt.

Gamification bietet darüber hinaus Potenzial zur Differenzierung. Unterschiedliche Spielmechanismen erlauben es, Aufgaben für verschiedene

Kompetenzniveaus zuzuschneiden: schwächere Lernende können vereinfachte Aufgaben bearbeiten (z. B. Multiple-Choice-Fragen in einer Schatzsuche), während stärkere Lernende komplexere Rollen übernehmen oder offene Aufgaben lösen (Sailer et al. 2017: 373–374). Damit unterstützt *Gamification* die Heterogenität im Klassenzimmer, die im Fremdsprachenunterricht besonders ausgeprägt ist.

Auch das affektive Potenzial ist nicht zu unterschätzen: Studien zeigen, dass *Gamification* die Sprechbereitschaft erhöht und die Fremdsprachenangst reduziert (Aldalur/Perez 2023: 7–8). Gerade in mündlichen Phasen können spielerische Elemente eine Art „Schutzfolie“ bilden, die Lernende dazu ermutigen, Risiken einzugehen und sich sprachlich auszuprobieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: *Gamification* und *Game-based Learning* lassen sich nicht nur theoretisch mit Prinzipien des DaF-Unterrichts verbinden, sondern verstärken diese Prinzipien sogar. Sie fördern kommunikative Interaktionen, Aufgabenorientierung, Handlungsorientierung, Differenzierung und affektive Unterstützung – und leisten damit einen Beitrag zu einem Unterricht, der sowohl sprachlich effektiv als auch motivierend und lernendenzentriert ist.

3. Empirischer Teil: Praxisbeispiele und Evaluation

Im Folgenden werden Spiele vorgestellt, die von mir selbst entwickelt, adaptiert und aktiv in meiner Unterrichtspraxis eingesetzt werden. Alle Beispiele habe ich bereits mit einer B2-Lerngruppe erprobt und dabei wertvolle Rückmeldungen erhalten. Die Darstellung folgt einer einheitlichen Struktur: Beschreibung des Spiels, Einordnung als *Gamification* oder *Game-based Learning*, kompetenzorientierte Analyse sowie Lehrerperspektive.

Die Reihenfolge der Spiele ist nicht zufällig: auf der UDV-Konferenz 2025 in Szeged habe ich unter dem Titel *Pfad der Gamification und GBL im DaF-Unterricht* einen Messestand gestaltet, bei dem die Methoden von der einfachsten bis zur komplexesten angeordnet waren. Diese Abfolge übernehme ich auch hier, um die unterschiedlichen Spielformen nachvollziehbar und vergleichbar zu machen.

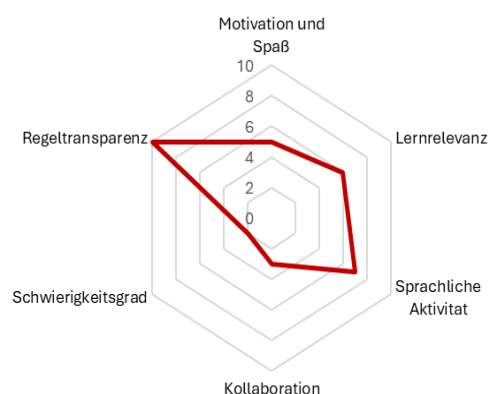
Am Ende der Arbeit befindet sich zudem ein Anhang, in dem die vorgestellten Spiele visuell dokumentiert sind. Darüber hinaus habe ich jedes Spiel anhand von sechs Bewertungskriterien (Motivation/Spaß, Lernrelevanz, Sprachliche Aktivität, Kollaboration/Interaktion, Schwierigkeitsgrad, Regeltransparenz) auf einer Skala von 1 bis 10 eingestuft. Die daraus entstandenen Radar-Diagramme ermöglichen es den Lesenden, die Stärken und Schwächen der einzelnen Spiele auf einen Blick erkennen und schnell miteinander vergleichen zu können.

Die sechs Bewertungskriterien habe ich selbst entwickelt. Sie beruhen auf meinen unterrichtspraktischen Erfahrungen und dienen in dieser Arbeit in erster Linie als heuristisches Instrument. Ziel war es, die Spiele nach zentralen Dimensionen zu erfassen, die mir aus didaktischer Perspektive besonders relevant erscheinen. Ich plane, diese Kriterien in einer zukünftigen empirischen Untersuchung systematisch zu überprüfen und zu validieren. Bereits jetzt ermöglichen die Radar-Diagramme jedoch eine erste Orientierung: Sie veranschaulichen Vorzüge und Nachteile der Spiele auf einen Blick, ohne dass der gesamte begleitende Text gelesen werden muss.

3.1. „Herr Erbse“

3.1.1. Beschreibung des Spiels

Bei diesem Spiel wird ein Ball – im Unterricht „Herr Erbse“ genannt – im Klassenraum von einer Person zur nächsten geworfen. Wer den Ball fängt, muss eine Frage beantworten, ein Redemittel verwenden oder eine kleine Aufgabe erfüllen (z. B. einen Satz mit einem bestimmten Tempus bilden). Anschließend wird der Ball weitergeworfen. Die Lehrperson kann den Schwierigkeitsgrad variieren, indem sie leichtere oder komplexere Aufgaben vorgibt.



1. Abbildung: Bewertung des Spiels „Herr Erbse“ entlang ausgewählter Kriterien.

3.1.2. Einordnung: *Gamification* oder *Game-based Learning*

„Herr Erbse“ ist ein Beispiel für *Gamification*, da es sich nicht um ein vollständiges Spiel handelt, sondern um die Integration einzelner Spielelemente – insbesondere Zufall, Bewegung und unmittelbares Feedback – in eine bereits bestehende Unterrichtsstruktur. Es wird eine klassische Übungsform (Fragen beantworten) durch spielerische Elemente ergänzt.

3.1.3. Kompetenzorientierte Analyse

Das Spiel fördert in erster Linie die mündliche Ausdrucksfähigkeit der Lernenden, da sie spontan auf Fragen reagieren und Redemittel aktiv einsetzen müssen. Durch die situative Einbettung in ein Ballspiel wird Sprache nicht isoliert geübt, sondern unmittelbar in einer Handlungssituation verwendet. Damit unterstützt die Aktivität sowohl die Automatisierung grammatischer Strukturen als auch den Erwerb kommunikativer Routinen. Zugleich werden überfachliche Kompetenzen wie Konzentration, Reaktionsschnelligkeit und soziale Aufmerksamkeit gestärkt. Im Sinne der DaF-Didaktik knüpft das Spiel an zentrale Prinzipien an: Es schafft kommunikative Sprechanlässe, ermöglicht handlungsorientiertes Lernen und erlaubt durch Variation der Aufgabenstellungen eine flexible Differenzierung. Schwächere Lernende können sich auf einfache, kurze Antworten beschränken, während stärkere Lernende komplexere Strukturen oder Nebensätze produzieren. Dadurch wird ein gemeinsames Lernen auf unterschiedlichen Niveaustufen ermöglicht, ohne dass die Motivation verloren geht.

3.1.4. Lehrerperspektive und Reflexion

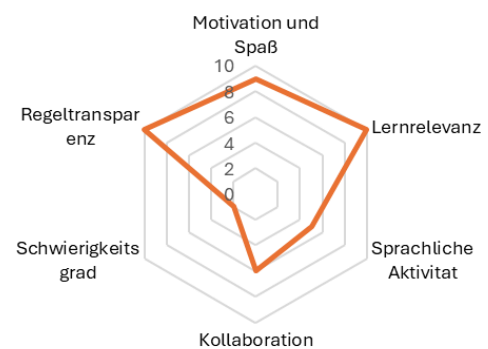
Aus Sicht der Lehrperson ist „Herr Erbse“ besonders geeignet für Aufwärmphasen oder kurze Wiederholungen. Positiv sind der geringe Materialaufwand und die hohe Aktivierung der gesamten Gruppe. Eine Herausforderung bleibt die Steuerung des Tempos: Bei sehr großen Gruppen können einige Lernende längere Zeit passiv bleiben. Didaktisch empfiehlt sich daher eine Variation, z. B. mehrere Bälle gleichzeitig oder

kleinere Gruppen. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass das Spiel unabhängig vom Alter und Sprachniveau der Lernenden eingesetzt werden kann: Es funktioniert sowohl in jüngeren Lerngruppen als auch bei älteren Schüler:innen oder Studierenden, da sich die inhaltliche Schwierigkeit der Fragen flexibel anpassen lässt. Insgesamt trägt das Spiel effektiv zur Aktivierung und Sprechbereitschaft bei, eignet sich jedoch weniger für eine vertiefende inhaltliche Arbeit.

3.2. Eiersuche / QR-Code-Suche

3.2.1. Beschreibung des Spiels

Die *Eiersuche* bzw. *QR-Code-Suche* ist ein interaktives Suchspiel, bei dem im Klassenraum oder Schulgebäude verschiedene QR-Codes versteckt werden. Jede Gruppe von Lernenden scannt nacheinander die Codes und erhält dadurch unterschiedliche Aufgaben – beispielsweise Grammatikübungen, kleine Rätsel, Wortschatzaufgaben oder ein kurzes Hörbeispiel. Nur wer die richtige Lösung findet, erhält den Hinweis zum nächsten Code. Am Ende steht ein „Ziel“ oder eine Belohnung, die den Abschluss des Spiels markiert.



2. Abbildung: Bewertung des Spiels „Eiersuche / QR-Code-Suche“ entlang ausgewählter Kriterien.

3.2.2. Einordnung: Gamification oder Game-based Learning

Die QR-Code-Suche weist Merkmale sowohl der *Gamification* als auch des *Game-based Learning* auf. Einerseits werden bekannte Übungsformate (Wortschatz, Grammatik, Hörverstehen) durch Spielelemente wie Quests, Progression und Belohnung gamifiziert. Andererseits entsteht durch den klaren Ablauf mit Levels, Regeln und Zielstruktur ein geschlossenes Spielsystem, das sich stark dem *Game-based Learning* annähert. In diesem Sinne kann die QR-Code-Suche als Hybridform verstanden werden, die Elemente beider Ansätze vereint.

3.2.3. Kompetenzorientierte Analyse

Das Spiel trägt in besonderem Maße zur Förderung der Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht bei. Die Lernenden setzen die Zielsprache funktional ein, um Rätsel zu lösen, Anweisungen zu verstehen und Aufgaben gemeinsam zu bewältigen. Dadurch werden sowohl rezeptive Kompetenzen (Lese- und Hörverstehen) als auch produktive Kompetenzen (Sprechen bei der Diskussion in der Gruppe, Schreiben bei kurzen Notizen oder Lösungen) gefördert. Überfachlich werden zudem Problemlösefähigkeit, Teamarbeit und strategisches Denken geschult. Besonders hervorzuheben ist, dass die QR-Code-Suche eine hohe Lernmotivation erzeugt, da Lernende sich aktiv bewegen, kooperieren und gleichzeitig unter Zeitdruck arbeiten. Die Verbindung aus physischer Aktivität, digitaler Mediennutzung und sprachlicher Herausforderung entspricht damit in idealer Weise den Prinzipien der Handlungsorientierung im DaF-Unterricht.

3.2.4. Lehrerperspektive / Reflexion

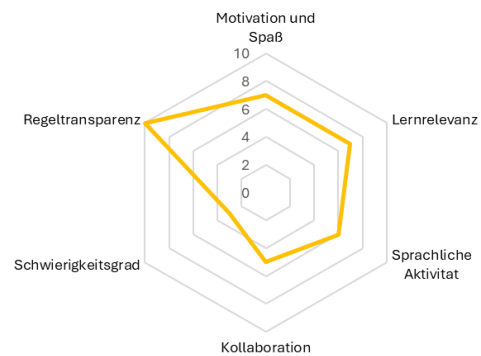
Aus Lehrendensicht bietet die QR-Code-Suche ein besonders motivierendes und vielseitiges Format, das Lernende intensiv aktiviert. Sie eignet sich hervorragend für Wiederholungsphasen oder zur Festigung von Wortschatz und Grammatik in authentischen Handlungssituationen. Der organisatorische Aufwand ist jedoch deutlich höher als bei einfacheren Spielen wie *Herr Erbse*, da Materialien vorbereitet, Aufgaben erstellt und Codes verteilt werden müssen. Ein entscheidender Vorteil liegt in der flexiblen Anpassbarkeit an jedes Sprachniveau und nahezu jede Altersgruppe, sodass die Methode universell einsetzbar ist. Insgesamt stellt die QR-Code-Suche ein gelungenes Beispiel für die Verbindung von *Gamification* und *Game-based Learning* dar und eignet sich sowohl für kleinere Übungseinheiten als auch für größere Projektphasen.

3.3. *Dobble*

3.3.1. Beschreibung des Spiels

Dobble ist ein bekanntes Kartenspiel, bei dem jeweils zwei Karten genau ein identisches Symbol enthalten. Ziel ist es, dieses Symbol möglichst schnell zu finden und zu benennen. Für den Unterricht habe ich mit Hilfe einer Online-Plattform⁸ ein eigenes Kartenset erstellt, das thematisch auf den Wortschatzbereich Hobbys und Freizeit zugeschnitten ist. Die Lernenden begegneten den Symbolen zunächst in einem Quizlet-Set, wodurch sie sich mit den

Vokabeln vertraut machen konnten. Anschließend spielten sie in Kleingruppen das *Dobble*-Spiel mit dem von mir generierten Kartenpaket.



3. Abbildung: Bewertung des Spiels „Dobble“ entlang ausgewählter Kriterien.

3.3.2. Einordnung: *Gamification* oder *Game-based Learning*

Bei *Dobble* handelt es sich um ein vollständiges Spielsystem, dessen Mechanismen (Zufall, Schnelligkeit, exaktes Vergleichen) nicht erst im Unterricht hinzugefügt, sondern bereits durch das Spiel selbst gegeben sind. Damit ist die Methode klar dem *Game-based Learning* zuzuordnen. Gleichzeitig eröffnet die Möglichkeit, eigene Symbolsets zu generieren, eine direkte Verbindung zum Lernstoff, wodurch ein starker didaktischer Mehrwert entsteht.

3.3.3. Kompetenzorientierte Analyse

Durch den Einsatz von *Dobble* wird vor allem die schnelle Wortschatzaktivierung gefördert. Lernende müssen die Symbole erkennen, das passende deutsche Wort abrufen

⁸ <https://micetf.fr/symbole-commun/> (gesehen am 21.09.2025)

und laut aussprechen, bevor die Mitspielenden dies tun. Dadurch trainieren sie nicht nur ihre lexikalische Kompetenz, sondern auch ihre Reaktionsgeschwindigkeit und Aussprache. Besonders wertvoll ist die enge Verzahnung von Wiederholung und Automatisierung, da die Lernenden denselben Wortschatz innerhalb kürzester Zeit mehrfach aktivieren. Überfachlich fördert das Spiel zudem Konzentrationsfähigkeit, Aufmerksamkeit und den Umgang mit Wettbewerbssituationen. Im Sinne der DaF-Didaktik wird das Prinzip der Handlungsorientierung umgesetzt: Sprache wird nicht isoliert geübt, sondern als notwendiges Mittel im Spiel eingesetzt.

3.3.4. Lehrerperspektive / Reflexion

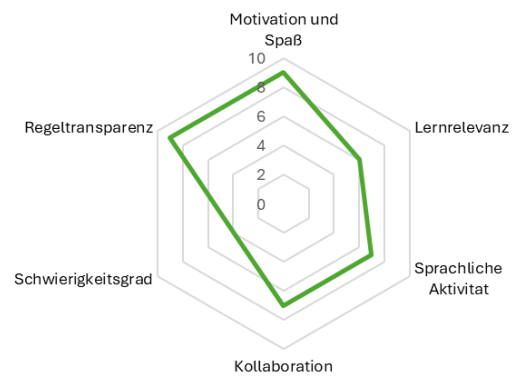
Aus Lehrendensicht bietet *Dobble* ein hervorragendes Beispiel für die Integration eines bekannten Spiels in den DaF-Unterricht. Die Vorbereitung über Quizlet gewährleistet, dass die Symbole sprachlich zugänglich sind und schafft eine Brücke zwischen digitalem Üben und analogem Spielen. Besonders vorteilhaft sind die hohe Motivation und die schnelle Wiederholung des Wortschatzes in kurzer Zeit. Eine gewisse Einschränkung liegt in der Tatsache, dass die Sprachproduktion überwiegend auf Einzelwörter begrenzt bleibt. Dies kann jedoch durch gezielte Erweiterungen (z. B. Satzbildungsaufgaben, kurze Dialoge mit Symbolen) leicht ausgeglichen werden. Ein weiterer Pluspunkt ist, dass *Dobble* universell anpassbar ist: Durch die Wahl der Symbole kann nahezu jedes Wortschatzthema abgedeckt werden, was den Einsatz in verschiedenen Altersgruppen und auf unterschiedlichen Niveaustufen ermöglicht.

3.4. *Imagine*

3.4.1. Beschreibung des Spiels

Imagine ist ein Kreativspiel, bei dem Begriffe mit Hilfe transparenter Symbolkarten dargestellt und von den Mitspielenden erraten werden müssen. Die Karten enthalten einfache Symbole, die beliebig kombiniert, übereinandergelegt oder umgelegt werden können, um komplexere Inhalte zu illustrieren.

Im Unterricht habe ich das Spiel so adaptiert, dass die Lernenden Begriffe aus einem thematischen Wortfeld (z. B. *Berufe* oder *Freizeitaktivitäten*) darstellen sollten. Besonders motivierend war eine Variante, bei der die Schüler:innen selbst zum aktuellen Thema passende Begriffe auf Kärtchen notierten. Anschließend wurden nicht nur die ursprünglichen Symbole, sondern auch die von den Lernenden selbst gewählten Begriffe verwendet, die in den Spielablauf integriert wurden.



4. Abbildung: Bewertung des Spiels „Imagine“ entlang ausgewählter Kriterien.

3.4.2. Einordnung: *Gamification* oder *Game-based Learning*

Imagine ist ein klassisches Beispiel für Game-based Learning, da ein vollständiges Spiel mit festgelegtem Regelwerk als Lernumgebung dient. Durch die zusätzliche Einbindung selbstgeschriebener Karten entsteht jedoch ein starker *Gamification*-Effekt, weil die Lernenden das Spiel individualisieren, wodurch ihre Autonomie erhöht wird. Es handelt sich daher um eine Form der Hybridisierung, bei der die Spielmechanik von *Imagine* unverändert bleibt, aber durch didaktische Anpassungen erweitert wird.

3.4.3. Kompetenzorientierte Analyse

Das Spiel fördert in erster Linie die mündliche Interaktion und die Kreativität. Die Lernenden müssen Begriffe umschreiben, darstellen und gemeinsam interpretieren, was zu einer intensiven Nutzung des Wortschatzes führt. Die Variante mit selbst erstellten Begriffskarten verstärkt diesen Effekt noch einmal deutlich: Die Schüler:innen setzen sich aktiv mit dem Thema auseinander, überlegen, welche Wörter relevant sind, und übernehmen dadurch Verantwortung für den Lernprozess. Somit werden nicht nur rezeptive und produktive sprachliche Kompetenzen, sondern auch überfachliche Fähigkeiten wie Problemlösung, Perspektivwechsel und kreatives Denken geschult.

Besonders hervorzuheben ist die starke Motivation: Die Möglichkeit, eigene Inhalte einzubringen, steigert sowohl das Engagement als auch die Identifikation mit der Lernsituation.

3.4.4. Lehrerperspektive / Reflexion

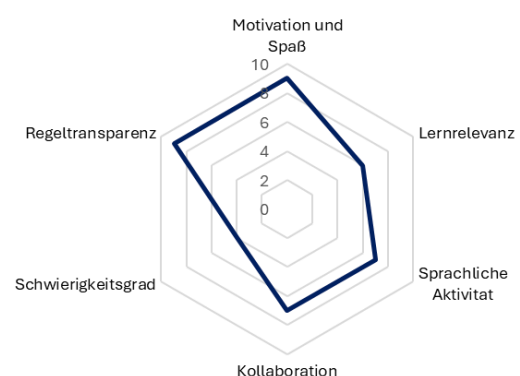
Aus Sicht der Lehrperson ist *Imagine* ein äußerst wertvolles Spiel für den Fremdsprachenunterricht. Es verbindet Kreativität, Teamarbeit und Wortschatzarbeit auf organische Weise. Besonders hervorzuheben ist die Variante mit den selbst erstellten Begriffskarten, da sie die Lernenden aktiv in die Gestaltung des Spiels einbindet, Autonomie fördert und den Transfer zum Unterrichtsthema sichert. Der Materialaufwand ist überschaubar, die Aktivierung hoch, und das Spiel eignet sich für verschiedene Altersstufen sowie Niveaus, sofern die Begriffe entsprechend angepasst werden. Insgesamt ist *Imagine* ein Beispiel dafür, wie spielerische Formate Lernprozesse nicht nur bereichern, sondern auch nachhaltig vertiefen können.

3.5. Concepts

3.5.1. Beschreibung des Spiels

Concepts ist ein Spiel, bei dem die Mitspielenden Begriffe mithilfe von Symbolen auf einem Spielbrett erklären müssen. Statt Karten übereinanderzulegen (wie bei *Imagine*), markieren sie verschiedene Felder mit farbigen Markern, um Eigenschaften, Kategorien oder Zusammenhänge sichtbar zu machen. Für den Fremdsprachenunterricht habe ich Begriffe aus thematischen

Wortfeldern (z. B. *Umwelt*, *Gesellschaft* oder *Freizeit*) genutzt, die von den Lernenden erklärt und erraten werden sollten.



5. Abbildung: Bewertung des Spiels „Concepts“ entlang ausgewählter Kriterien.

3.5.2. Einordnung: *Gamification* oder *Game-based Learning*

Wie *Imagine* gehört auch *Concepts* klar zum *Game-based Learning*, da das gesamte Spiel mit seinen Regeln und Mechanismen in den Unterricht übertragen wird. Der Lerneffekt ergibt sich unmittelbar aus dem Spielprozess.

3.5.3. Kompetenzorientierte Analyse

Da *Concepts* dem Spiel *Imagine* sehr ähnlich ist, lässt sich die Kompetenzorientierung nur in Nuancen unterscheiden. Auch hier stehen mündliche Interaktion, Wortschatzarbeit und kreatives Beschreiben im Mittelpunkt. Im Unterschied zu *Imagine* erfolgt die Darstellung allerdings nicht über transparente Karten, sondern durch die logische Kombination von Symbolfeldern. Das führt zu einem stärker systematischen Beschreiben von Eigenschaften (z. B. „Tier – groß – lebt im Wasser – gefährlich“). Die Analyse kann daher kürzer ausfallen, da sich die Hauptkompetenzen mit *Imagine* überschneiden.

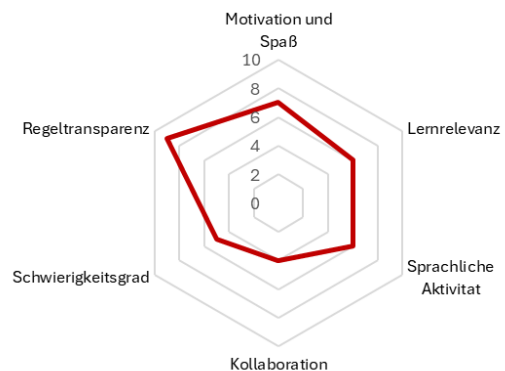
3.5.4. Lehrerperspektive / Reflexion

Aus Lehrendensicht ist *Concepts* eine ausgezeichnete Ergänzung zu *Imagine*. Beide Spiele basieren auf dem Prinzip der Symbolkombination, unterscheiden sich aber in der Art der Darstellung. Ich setze die beiden Spiele gerne parallel im Klassenzimmer ein, sodass verschiedene Gruppen gleichzeitig unterschiedliche Varianten spielen können. Dadurch entsteht eine lebendige Lernatmosphäre, die viel Raum für Kreativität, Spontaneität und Kommunikation bietet. Besonders wertvoll ist die enge Verzahnung: Lernende können zwischen den Spielen wechseln, erleben ähnliche Prinzipien in leicht veränderter Form und vertiefen so ihren Wortschatz auf vielfältige Weise.

3.6. *Bumm-Spiel*

3.6.1. Beschreibung des Spiels

Das *Bumm-Spiel* ist ein Reaktions- und Wortschatzspiel, das auf Zeitdruck basiert. Die Lernenden sitzen im Kreis, ein Ball oder eine „Bombe“ wird reihum weitergegeben. Wer den Ball erhält, muss sofort ein Wort aus einem vorgegebenen semantischen Feld nennen (z. B. „Reisen“, „Lebensmittel“, „Berufe“). Wer zögert oder kein passendes Wort mehr findet, bei dem „explodiert“ die Bombe, und die Runde beginnt von vorne.



6. Abbildung: Bewertung des Spiels „BUMM“ entlang ausgewählter Kriterien.

3.6.2 Einordnung: *Gamification* oder *Game-based Learning*

Dieses Spiel ist ein klassisches Beispiel für *Gamification*, da eine traditionelle Wortschatzübung (Wörter innerhalb eines Themenfelds nennen) durch spielerische Elemente wie Zeitdruck, Zufall und Wettkampf ergänzt werden. Das Grundprinzip bleibt ein sprachliches Drill-Format, das durch das Setting spannender und motivierender gestaltet wird.

3.6.3. Kompetenzorientierte Analyse

Das *Bumm-Spiel* zielt in erster Linie auf die schnelle Abrufbarkeit und Automatisierung von Wortschatz ab. Die Lernenden üben nicht nur das Erinnern von Begriffen, sondern trainieren zugleich spontane Sprachproduktion unter Druck. Dadurch werden kognitive Routinen gestärkt, die im kommunikativen Unterrichtsgespräch nützlich sind. Darüber hinaus fördert das Spiel Aufmerksamkeit, Reaktionsschnelligkeit und Konzentration, was auch überfachliche Kompetenzen einschließt. Da das Spiel sehr einfach in der

Durchführung ist, eignet es sich gut als Aufwärm- oder Wiederholungsphase und kann flexibel an verschiedene Themenfelder angepasst werden.

3.6.4. Lehrerperspektive / Reflexion

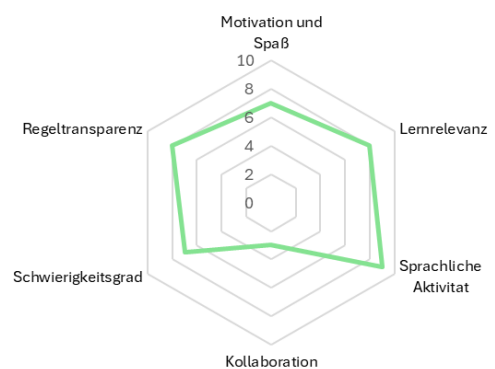
Aus der Lehrerperspektive ist das *Bumm-Spiel* ein sehr effektives Werkzeug, um Wortschatzfelder auf spielerische Weise zu wiederholen. Es erfordert praktisch keinen Materialaufwand und lässt sich in jeder Altersgruppe einsetzen, da nur Thema und Schwierigkeit angepasst werden müssen. Gleichzeitig muss bedacht werden, dass nicht alle Lernenden gleich gut mit dem erzeugten Zeitdruck umgehen können: Während manche dadurch zusätzlich motiviert werden, fühlen sich andere verunsichert. Insgesamt ist das Spiel daher besonders wertvoll als kurze Aktivierungsphase, sollte aber durch ruhigere Übungsformen ergänzt werden, um unterschiedliche Lerntypen zu berücksichtigen.

3.7. Dixit-Karten

3.7.1. Beschreibung des Spiels

Während die zuvor vorgestellten Spiele (*Herr Erbse*, *QR-Code-Suche*, *Dobble*, *Imagine*, *Concepts* und *Bumm-Spiel*) grundsätzlich auf allen Sprachniveaus einsetzbar sind und sich flexibel anpassen lassen, stellen die *Dixit-Karten* eine neue Qualitätsstufe dar. Hier ist ein höheres Maß an sprachlicher Kompetenz erforderlich, da die Karten nicht konkrete Symbole, sondern assoziative und oft abstrakte

Bildmotive enthalten. Die Spielenden wählen eine Karte aus und geben einen Hinweis in Form eines Satzes, einer Metapher oder einer kurzen Beschreibung. Die Mitspielenden versuchen anschließend, die richtige Karte aus einer Auswahl zu erraten.



7. Abbildung: Bewertung des Spiels „Dixit-Karten“ entlang ausgewählter Kriterien.

3.7.2. Einordnung: *Gamification* oder *Game-based Learning*

Das Spiel gehört klar zum *Game-based Learning*, da ein vollständiges Regelwerk übernommen wird und das Lernen unmittelbar im Spielprozess stattfindet. Der Mehrwert im Fremdsprachenunterricht ergibt sich aus der sprachlich-kreativen Nutzung des Materials.

3.7.3. Kompetenzorientierte Analyse

Durch den Einsatz der *Dixit-Karten* werden vor allem höher entwickelte, kommunikative Kompetenzen gefördert: Lernende müssen präzise, zugleich aber auch kreativ beschreiben, Metaphern entwickeln und im Plenum interpretieren und argumentieren. Damit rückt das Spiel besonders in den Bereich diskursiver und interpretativer Sprachhandlungen, die ab B1+/B2 sinnvoll trainiert werden können. Zugleich werden kognitive Prozesse wie Assoziationsfähigkeit, Perspektivenübernahme und bildgestütztes Denken aktiviert. Da die Karten abstrakt sind, können die Lernenden keine einfachen Vokabeln „abrufen“, sondern müssen Sprache produktiv einsetzen und flexibel gestalten. Dies macht das Spiel zwar anspruchsvoller, eröffnet jedoch große Chancen für die Förderung von lexikalischer Vielfalt, Kohärenz und Kreativität.

3.7.4. Lehrerperspektive / Reflexion

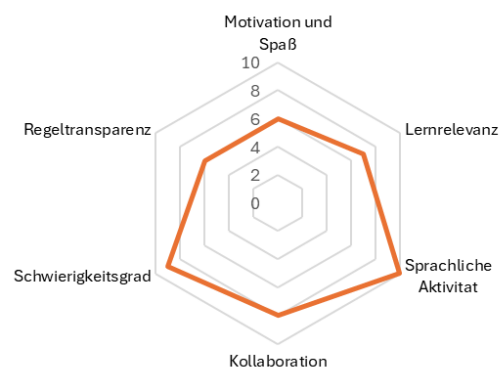
Aus Lehrendensicht stellen die *Dixit-Karten* ein ausgesprochen wertvolles Material dar, das sich vor allem für fortgeschrittene Lerngruppen eignet. Der didaktische Vorteil liegt darin, dass keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten existieren, sondern Interpretationen im Vordergrund stehen, wodurch sich intensive Diskussionen entwickeln können. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass schwächere Lernende sich schnell überfordert fühlen können. Deshalb eignet sich das Spiel vor allem für B1+/B2-Gruppen und höher, wenn bereits genügend sprachliche Mittel vorhanden sind. Besonders spannend ist, dass *Dixit* nicht nur Wortschatzarbeit ermöglicht, sondern auch

argumentative und kreative Sprachhandlungen trainiert, die in traditionellen Unterrichtsformaten oft zu kurz kommen.

3.8. Story Cubes

3.8.1. Beschreibung des Spiels

Die *Story Cubes* bestehen aus Würfeln, die auf jeder Seite ein Bildsymbol tragen. Die Lernenden würfeln mehrere Würfel gleichzeitig und müssen aus den dargestellten Symbolen eine zusammenhängende Geschichte entwickeln. Im Gegensatz zu den zuvor präsentierten Spielen, die auf nahezu jedem Sprachniveau eingesetzt werden können, erfordern die *Story Cubes* bereits



8. Abbildung: Bewertung des Spiels „Story Cubes“ entlang ausgewählter Kriterien.

fortgeschrittene sprachliche Kompetenzen, da hier längere narrative Strukturen gebildet und sinnvoll miteinander verknüpft werden müssen. In meiner B2-Gruppe habe ich das Spiel so durchgeführt, dass Kleingruppen jeweils neun Würfel erhielten und daraus eine kurze Geschichte erzählen sollten. Eine besonders spannende Variante bestand darin, dass die Geschichte reihum weitererzählt wurde: Jede Person musste den Faden aufnehmen und mit einem neuen Würfel fortsetzen.

3.8.2. Einordnung: *Gamification* oder *Game-based Learning*

Die *Story Cubes* gehören eindeutig zum Game-based Learning, da sie ein vollständiges Spiel darstellen, dessen Mechanismus (Würfeln, Symbole interpretieren, Geschichte erzählen) die Lernumgebung bildet. Anders als bei *Gamification*-Elementen steht hier nicht die Ergänzung einer bestehenden Übung im Vordergrund, sondern die sprachliche Aktivität im Spiel selbst.

3.8.3. Kompetenzorientierte Analyse

Das Spiel eignet sich besonders zur Förderung narrativer und diskursiver Kompetenzen. Lernende müssen Symbole interpretieren, kohärente Handlungsstränge bilden, geeignete sprachliche Mittel einsetzen und eine Geschichte sowohl sprachlich als auch logisch entwickeln. Dadurch wird nicht nur Wortschatz aktiviert, sondern auch der Gebrauch von Tempora, Konnektoren und Kohärenzmitteln intensiv geübt. Die Variante des reihum Weitererzählens stärkt zusätzlich die Interaktionsfähigkeit und Spontaneität, da Lernende flexibel auf die Beiträge anderer reagieren müssen. Überfachlich werden kreatives Denken, Kooperation und Präsentationsfähigkeit gefördert.

3.8.4. Lehrerperspektive / Reflexion

Aus der Lehrerperspektive stellen die *Story Cubes* ein hochwirksames Instrument dar, um narrative Sprachhandlungen im Unterricht zu fördern. Sie motivieren die Lernenden, längere Redebeiträge zu produzieren, regen Fantasie und Kreativität an und bieten vielfältige Varianten (Einzelgeschichten, Gruppenarbeit, reihum weitererzählen). Allerdings ist der Einsatz vor allem ab dem Sprachniveau B1+/B2 empfehlenswert, da schwächere Lernende mit der Komplexität der Aufgabe überfordert sein können. In meiner Praxis hat sich das Spiel als besonders nützlich für Abschlussphasen von Unterrichtseinheiten erwiesen, da es Gelerntes in einem freien, kreativen Rahmen zusammenführt und zugleich sehr viel Freude bereitet.

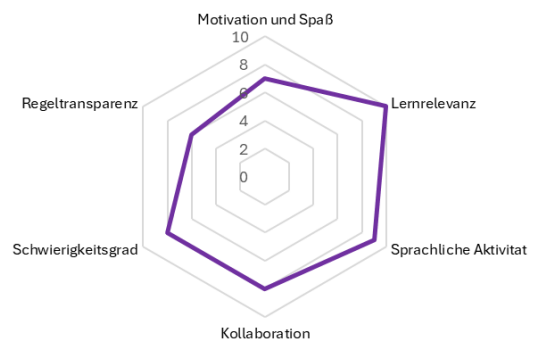
3.9. Trivia

3.9.1. Beschreibung des Spiels

Die *Trivia*-Variante basiert auf dem in Ungarn bekannten Online-Spiel *Honfoglaló*. Dabei treten Gruppen gegeneinander an und versuchen, Felder auf einer Landkarte zu erobern. Die Gruppen beantworten abwechselnd Fragen im Multiple-Choice-Format (A,

B, C, D). Wer richtig antwortet, erobert das Feld – wer sich irrt, überlässt die Chance dem gegnerischen Team. Für die technische Umsetzung genügte eine einfache PowerPoint-Präsentation mit einer Landkarte und ein Bildbearbeitungsprogramm wie Paint zur Markierung der besetzten Felder.

In meiner Unterrichtspraxis habe ich diese Idee mehrfach umgesetzt: Beim *Deutschland-Trivia* konnten die Schüler:innen die Bundesländer „erobern“, während im *Heilbäder-Trivia* die wichtigsten ungarischen Thermalbäder im Mittelpunkt standen – thematisch eingebettet in eine Unterrichtseinheit zu *Alternativmedizin und Gesundheit*.



9. Abbildung: Bewertung des Spiels „Trivia“ entlang ausgewählter Kriterien.

3.9.2. Einordnung: *Gamification* oder *Game-based Learning*

Die *Trivia*-Variante ist als *Game-based Learning* einzustufen, da ein vollständiges Spielprinzip (Gebietsgewinnung, Spielrunden, Siegerteam) als Lernumgebung genutzt wird. Zwar spielen Punkte und Wettbewerb eine zentrale Rolle, doch die eigentliche Spiellogik strukturiert den gesamten Unterrichtsverlauf.

3.9.3. Kompetenzorientierte Analyse

Das Spiel verbindet unterschiedliche Kompetenzbereiche: Einerseits trainieren die Lernenden durch die Multiple-Choice-Aufgaben grammatische Strukturen und festigen aktuelles Unterrichtswissen in Form eines „schnellen Tests“. Andererseits fördert das Spiel durch die landeskundlichen und kulturbezogenen Tippfragen den Erwerb von interkultureller Kompetenz. Zudem werden durch die Teamarbeit Kooperation, strategisches Denken und kommunikative Absprachen geschult. Besonders hervorzuheben ist der motivationale Charakter: Ein „Test“ wird durch das Spielformat nicht als Prüfung erlebt, sondern als Wettbewerb, der Spannung erzeugt und gleichzeitig inhaltlich zielführend ist. Damit eignet sich die *Trivia*-Variante hervorragend für

Wiederholungsstunden vor Klassenarbeiten oder Tests, da die Lernenden spielerisch ihre Kenntnisse wiederholen, üben bzw. überprüfen können.

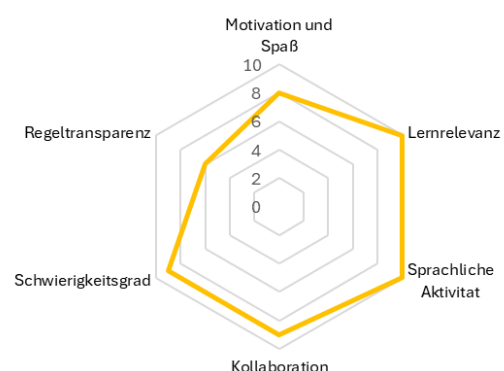
3.9.4. Lehrerperspektive / Reflexion

Aus der Perspektive der Lehrperson stellt die *Trivia*-Variante ein ideales Werkzeug dar, um in lockerer Atmosphäre eine umfassende Wiederholung zu ermöglichen. Sie verbindet fachliche Inhalte mit Landeskunde und Kultur und bietet einen klaren Wettbewerbskontext, der die Motivation aufrechterhält. Positiv ist zudem die einfache technische Umsetzung: Mit PowerPoint und Paint lässt sich das Spiel problemlos auch ohne aufwändige digitale Tools durchführen. Gleichzeitig sollte beachtet werden, dass der Wettbewerbscharakter bei einzelnen Lernenden Stress erzeugen kann; daher empfiehlt sich eine Durchführung in Teams, um den Druck von Einzelnen zu nehmen. Insgesamt ist das Spiel ein Beispiel für eine sehr gelungene Symbiose von Lernen und Unterhaltung, die besonders effektiv in der Vorbereitungsphase auf Tests und Klassenarbeiten eingesetzt werden kann.

3.10. Höhle der Löwen

3.10.1. Beschreibung des Spiels

Die Adaption des bekannten Formats *Die Höhle der Löwen* besteht darin, dass die Lernenden in Gruppen ein Produkt entwickeln, dieses sprachlich präsentieren und die Mitschüler:innen als „Investor:innen“ überzeugen müssen. In meiner Umsetzung erhielten die Gruppen die Aufgabe, ein innovatives Produkt oder eine Dienstleistung zu erfinden, ein Plakat oder eine kurze



10. Abbildung: Bewertung des Spiels „Höhle der Löwen“ entlang ausgewählter Kriterien.

Präsentation vorzubereiten und anschließend in einer „Pitch-Runde“⁹ vorzustellen. Die übrigen Schüler:innen übernahmen die Rolle der Investor:innen, die Fragen stellen, Kritik äußern und schließlich entscheiden konnten, ob sie „investieren“.

3.10.2. Einordnung: *Gamification* oder *Game-based Learning*

Die Aktivität vereint Elemente beider Ansätze: Durch den Wettbewerb, die Rollenverteilung und die „Investitionen“ finden sich *Gamification*-Elemente (Wettkampf, Feedback, Belohnung). Gleichzeitig wird durch die klare Regelstruktur, das Ziel (Investor:innen überzeugen) und den Ablauf ein geschlossenes Spielsystem erzeugt, das stark in den Bereich des *Game-based Learning* reicht. Somit handelt es sich um eine hybride Form, die sich besonders gut für fortgeschrittene Lernende eignet.

3.10.3. Kompetenzorientierte Analyse

Die Aktivität verlangt von den Lernenden ein hohes Maß an sprachlicher Kreativität und Argumentationsfähigkeit. Sie müssen ein Produkt überzeugend beschreiben, seine Vorteile darstellen und auf Rückfragen reagieren. Damit werden nicht nur lexikalische und grammatische Ressourcen gefördert, sondern vor allem auch pragmatische Kompetenzen im Sinne des GER: Überzeugen, Verhandeln, Einwände entkräften. Überfachlich werden Teamarbeit, Präsentationskompetenz und unternehmerisches Denken trainiert. Besonders wertvoll ist, dass die Lernenden Sprache nicht als abstraktes Übungsfeld erleben, sondern als Werkzeug, um andere von ihrer Idee zu überzeugen.

3.10.4. Lehrerperspektive / Reflexion

Aus Lehrendensicht ist *Höhle der Löwen* ein Paradebeispiel für handlungsorientierten, kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Es bietet eine authentische Sprechsituation mit klarer Zielstruktur, die den Einsatz der Fremdsprache zwingend erforderlich macht.

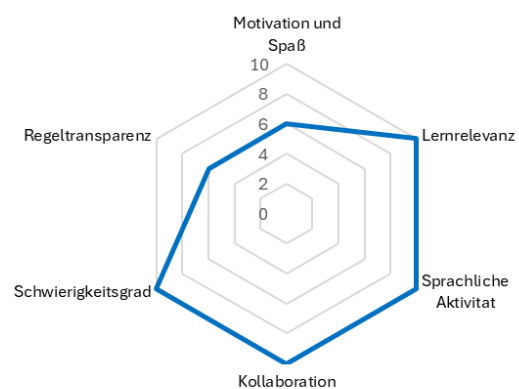
⁹ Eine „Pitch-Runde“ bezeichnet eine kurze, prägnante Präsentation, in der eine Idee oder ein Produkt vorgestellt wird, um andere von dessen Wert zu überzeugen.

Der organisatorische Aufwand (Materialien, Zeit für Vorbereitung und Präsentation) ist höher als bei einfacheren Spielen, wird jedoch durch die sprachliche und motivationale Wirkung mehr als ausgeglichen. Besonders hervorzuheben ist, dass die Aktivität Lernende auf reale Kommunikationssituationen vorbereitet, in denen Überzeugen, Verhandeln und Argumentieren gefragt sind.

3.11. Situationsspiel mit Rollenprofilen

3.11.1. Beschreibung des Spiels

Bei diesem Spiel erhalten die Lernenden ein vorgegebenes Szenario sowie individuelle Rollenprofile, die sie während der Aktivität einnehmen. Ein Beispiel aus meiner Praxis ist die Planung eines gemeinsamen Urlaubs: Jede Person erhält eine Rolle mit spezifischen Interessen, Vorlieben und Einschränkungen (z. B. Vater, der Ruhe am Meer sucht; Mutter, die Kultur erleben möchte; Kinder mit unterschiedlichen Hobbys; Großeltern mit besonderen Bedürfnissen). Zusätzlich wird ein festes Budget vorgegeben, das die Gruppe bei ihren Entscheidungen berücksichtigen muss. Die Lernenden diskutieren innerhalb einer begrenzten Zeitspanne, wie die Planung aussehen soll, und präsentieren anschließend ihre Lösung vor der gesamten Klasse.



11. Abbildung: Bewertung des Spiels „Situationsspiel“ entlang ausgewählter Kriterien.

3.11.2. Einordnung: Gamification oder Game-based Learning

Das *Situationsspiel* ist ein klassisches Beispiel für *Game-based Learning*, da es sich dabei um ein vollständiges Rollenspiel mit festen Regeln, Zielen und Rahmenbedingungen handelt. Der Lerneffekt entsteht nicht durch einzelne hinzugefügte

Elemente, sondern direkt im Spielprozess, der auf Kommunikation, Aushandlung und Kooperation basiert.

3.11.3. Kompetenzorientierte Analyse

Das Spiel fördert eine Vielzahl von Kompetenzen auf hohem Niveau. Sprachlich stehen interaktive kommunikative Fertigkeiten im Vordergrund: die Fähigkeit, eigene Interessen zu vertreten, auf Einwände zu reagieren, Kompromisse auszuhandeln und am Ende eine gemeinsame Lösung zu formulieren. Besonders stark werden hier argumentative und pragmatische Kompetenzen im Sinne des GER gefördert. Überfachlich trainieren die Lernenden Problemlösungsstrategien, Teamfähigkeit, Konfliktmanagement und Zeitmanagement. Dadurch erleben sie Sprache als funktionales Handlungsinstrument, mit dem echte Probleme bewältigt werden.

3.11.4. Lehrerperspektive / Reflexion

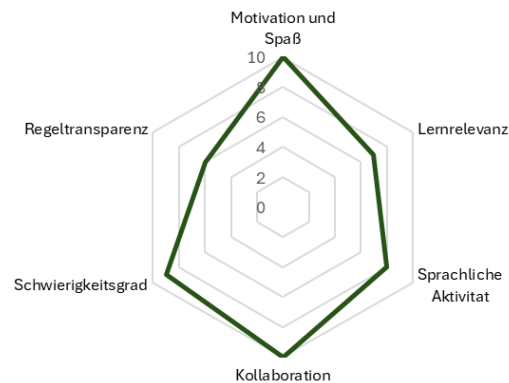
Aus Lehrendensicht ist das Situationsspiel eines der komplexesten, aber auch ertragreichsten Formate. Es lässt sich in nahezu beliebige Themenfelder übertragen (Reisen, Einkaufen, Stadtplanung, Alltagskonflikte) und erlaubt eine klare Ausrichtung an kompetenzorientierten Lernzielen. Der organisatorische Aufwand ist höher, da Rollenprofile erstellt und ein Szenario durchdacht werden müssen, doch die sprachliche und soziale Aktivierung der Gruppe ist außergewöhnlich hoch. Besonders hervorzuheben ist, dass durch die Rollenverteilung auch zurückhaltende Lernende in die Kommunikation eingebunden werden, da sie „ihre Figur“ vertreten müssen. Damit ist dieses Format ein Paradebeispiel für authentisches, handlungsorientiertes Lernen im DaF-Unterricht.

3.12. *Escape Room*

3.12.1. Beschreibung des Spiels

Das Prinzip des *Escape Rooms* besteht darin, dass eine Gruppe von Lernenden innerhalb einer bestimmten Zeitspanne gemeinsam Rätsel lösen muss, um aus einem „verschlossenen Raum“ zu entkommen oder ein finales Ziel zu erreichen. Im Fremdsprachenunterricht lassen sich solche Szenarien leicht adaptieren: Die Lernenden

müssen Codes knacken, Texte entschlüsseln, grammatische Aufgaben lösen oder Hinweise in Bildern finden, die jeweils den Weg zur nächsten Station eröffnen. In meiner Praxis habe ich sowohl vorbereitete digitale *Escape Rooms* eingesetzt als auch selbst kleinere „Klassenzimmer-*Escape-Spiele*“ entwickelt, bei denen Umschläge, QR-Codes und Rätselkarten genutzt wurden.



12. Abbildung: Bewertung des Spiels „*Escape Room*“ entlang ausgewählter Kriterien.

3.12.2. Einordnung: *Gamification* oder *Game-based Learning*

Das *Escape Room*-Format ist klar dem *Game-based Learning* zuzuordnen, da es sich um ein vollständiges, regelgebundenes Spiel handelt, dessen Lösung nur durch gemeinsames Handeln und den Einsatz sprachlicher Mittel gelingt. *Gamification*-Elemente wie Zeitdruck, Belohnung und Progression verstärken zwar die Spannung, doch das eigentliche Lernen geschieht im Spielprozess selbst.

3.12.3. Kompetenzorientierte Analyse

Ein *Escape Room* verbindet nahezu alle Kompetenzbereiche des DaF-Unterrichts. Die Lernenden müssen Aufgaben lesen, verstehen und lösen (Leseverstehen), Codes knacken oder Hinweise erklären (sprachliche Problemlösung), gemeinsam Hypothesen

formulieren und Absprachen treffen (Interaktion und Kooperation) und schließlich die richtige Lösung präsentieren (mündliche Produktion). Dabei wird ein hoher Grad an Handlungsorientierung erreicht, da die Sprache unmittelbar als Werkzeug zur Zielerreichung genutzt wird. Überfachlich werden Teamfähigkeit, logisches Denken und Zeitmanagement geschult. Der besondere Reiz liegt darin, dass die Lernenden durch die narrative Rahmung und den Zeitdruck in einen Flow-Zustand geraten können, wodurch Motivation und Sprachaktivität gleichermaßen gefördert werden.

3.12.4. Lehrerperspektive / Reflexion

Aus Sicht der Lehrperson ist der Escape Room eine der komplexesten, aber auch effektivsten Methoden im DaF-Unterricht. Er kann sowohl mit fertigen digitalen Formaten (z. B. LearningApps, Genially) als auch mit selbstgestalteten Aufgaben realisiert werden. Der Vorbereitungsaufwand ist zwar hoch, doch der didaktische Ertrag rechtfertigt diesen Aufwand: Die Lernenden sind hoch motiviert, arbeiten konzentriert zusammen und nutzen die Zielsprache funktional in authentischen Handlungssituationen. Besonders wertvoll ist die Möglichkeit, den Escape Room flexibel an Themen und Niveaus anzupassen – von grammatischen Wiederholungseinheiten bis hin zu landeskundlichen Szenarien. Damit eignet sich dieses Format hervorragend als krönender Abschluss einer Unterrichtsreihe und als nachhaltiges Erlebnis, das den Lernenden lange im Gedächtnis bleibt.

4. Fazit

Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass spielerische Elemente und Spiele im Fremdsprachenunterricht ein beträchtliches Potenzial besitzen. Aus theoretischer Sicht wurde deutlich, dass *Gamification* und *Game-based Learning* zwar unterschiedliche Konzepte darstellen, in der Praxis jedoch häufig ineinandergreifen und sich gegenseitig ergänzen. Motivationstheorien wie die Selbstbestimmungstheorie von Ryan / Deci oder das Flow-Konzept von Csikszentmihalyi liefern eine fundierte Erklärung dafür, warum

Spiele lernwirksam sind: Sie sprechen grundlegende psychologische Bedürfnisse an, erzeugen vertiefte Lernzustände und steigern die Bereitschaft zur aktiven Teilnahme. Empirische Befunde unterstreichen diese Wirksamkeit, weisen aber zugleich darauf hin, dass die Effekte stark vom didaktischen Design und der Zielgruppe abhängen.

Der empirische Teil hat anhand von zwölf konkreten Beispielen illustriert, wie Spiele in der Praxis des DaF-Unterrichts eingesetzt werden können. Von eher einfachen Formaten wie *Herr Erbse* oder dem *Bumm-Spiel*, die auf allen Niveaustufen einsetzbar sind, bis hin zu komplexeren Methoden wie *Dixit*, *Story Cubes*, dem *Situationsspiel* oder dem *Escape Room* zeigte sich eine große Bandbreite an Möglichkeiten. Jede Aktivität wurde systematisch beschrieben, didaktisch eingeordnet und kompetenzorientiert analysiert. Ergänzt durch die Evaluation der Lernenden und die Reflexion der Lehrperspektive wurde somit versucht, ein differenziertes Bild über Chancen und Herausforderungen spielerischer Ansätze zu vermitteln. Besonders hervorgehoben wurde, dass Spiele nicht nur Motivation und Spaß erzeugen, sondern auch zentrale Kompetenzen wie Wortschatzarbeit, mündliche Interaktion, Argumentationsfähigkeit und Problemlösungsstrategien nachhaltig fördern können.

Gleichzeitig wurde sichtbar, dass der Einsatz von Spielen im Unterricht nicht trivial ist: Zeit- und Materialaufwand, die Balance zwischen Spiel und Lernziel sowie die Berücksichtigung unterschiedlicher Lerntypen stellen Herausforderungen dar, die von Lehrkräften reflektiert werden müssen. Spiele ersetzen nicht den Unterricht, sondern sind ein didaktisch wertvolles Instrument dazu, ihn lebendiger, handlungsorientierter und motivierender zu gestalten.

Für meine eigene Unterrichtspraxis nehme ich aus dieser Arbeit die Erkenntnis mit, dass sich der gezielte Einsatz von Spielen nicht nur als motivierendes Element, sondern als integraler Bestandteil des Lernprozesses bewährt hat. In Zukunft möchte ich die vorgestellten Formate weiterentwickeln und stärker mit digitalen Tools kombinieren, um die Anschlussfähigkeit an die Lebenswelt der Lernenden zu erhöhen. Besonders reizvoll erscheint mir die Idee, Escape-Room-Szenarien und Situationsspiele auch für höhere Sprachniveaus und spezifische Fachsprachen zu adaptieren. Darüber hinaus plane ich, die Wirksamkeit spielerischer Ansätze in weiteren Unterrichtssettings systematisch zu evaluieren und die Ergebnisse in die fachdidaktische Diskussion

einzubringen. Auf diese Weise möchte ich einen Beitrag dazu leisten, dass Spiele im Fremdsprachenunterricht nicht nur als unterhaltsame Ergänzung gelten, sondern als ernsthafte, nachhaltige Lernform etabliert werden.

Abschließend lässt sich festhalten: Spiele sind kein bloßes „Add-on“ im DaF-Unterricht, sondern können – bei gezielter Auswahl und methodisch-didaktischer Einbettung – einen wesentlichen Beitrag zur Kompetenzentwicklung leisten. Sie verbinden Lernfreude mit ernsthaftem Spracherwerb und eröffnen Räume, in denen Lernende die Fremdsprache als lebendiges Kommunikationsmittel erfahren. Damit dienen Spiele nicht nur der kurzfristigen Motivation, sondern verhelfen auch zu einer langfristigen Sprachentwicklung aller Lernenden.

Literatur

- Aldalur, Iñigo / Perez, Alain (2023): Gamification and Discovery Learning: Motivating and Involving Students in the Learning Process. In: *Heliyon*. 9/1. e15143. S. 1–14.
- Appel, Joachim (2017): Der kommunikative Denkstil. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 28/1. S. 77–100.
- Cardoso-Leite, Pedro / Buchard, Albert / Tissieres, Isabel / Mussack, Dominic / Bavelier, Daphne (2021): Media Use, Attention, Mental Health and Academic Performance among 8 to 12 year old Children. In: *PLoS ONE*. 16/11. S. 1–25.
- Clark, Douglas B. / Tanner-Smith, Emily E. / Killingsworth, Stephen S. (2016): Digital Games, Design, and Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis. In: *Review of Educational Research*. 86/1. S. 79–122.
- Csikszentmihalyi, Mihály (1990): *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Deci, Edward L. / Koestner, Richard / Ryan, Richard M. (2001): Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. In: *Review of Educational Research*. 71/1. S. 1–27.
- Deterding, Sebastian / Dixon, Dan / Khaled, Rilla / Nacke, Lennart (2011): From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification”. In: *Proceedings of the*

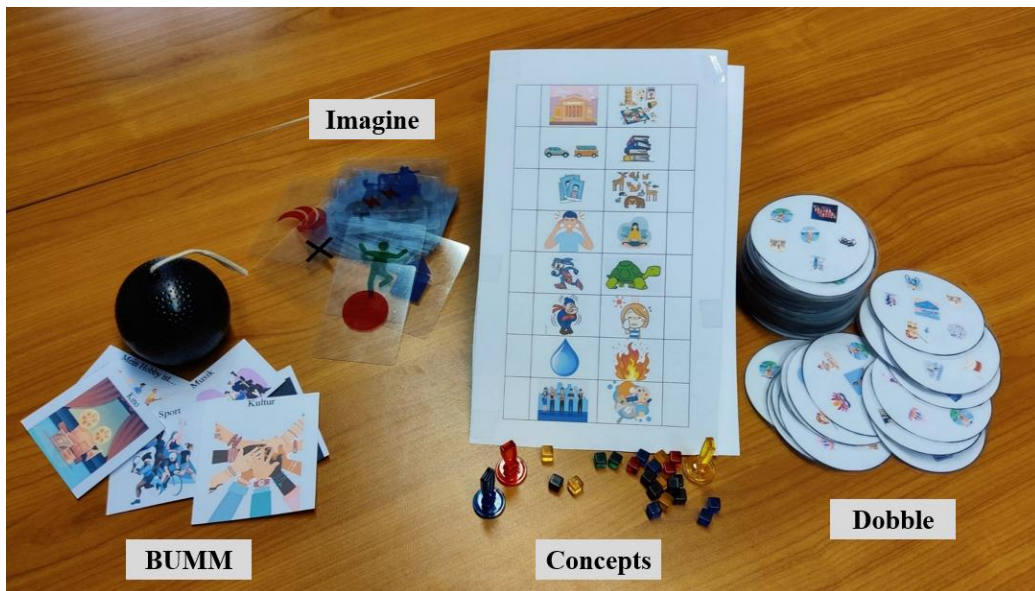
- 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments. S. 9–15.
- Eldarov, Kanan (2025): Screen Matters: Cognitive and Behavioral Divergence Between Smartphone-Native and Computer-Native Youth. In: arXiv Preprint arXiv:2508.03705.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Haliti-Sylaja, Trendeline / Sadiku, Alisa (2024): Impact of Short Reels on Attention Span and Academic Performance of Undergraduate Students. In: Eurasian Journal of Applied Linguistics. 10/3. S. 60–68.
- Hamari, Juho / Shernoff, David J. / Rowe, Elizabeth / Collier, Brianno / Asbell-Clarke, Jodi / Edwards, Teon (2016): Challenging Games Help Students Learn: An Empirical Study on Engagement, Flow and Immersion in Game-Based Learning. In: Computers in Human Behavior 54. S. 170–179.
- Huotari, Kai / Hamari, Juho (2017): A Definition for Gamification: Anchoring Gamification in the Service Marketing Literature. In: Electronic Markets. 27/1. S. 21–31.
- Kapp, Karl M. (2017): Games, Gamification and the Quest for Student Engagement. https://inside.collin.edu/tl/pdfs/facdev/Kapp_Workbook%20v4.pdf (gesehen am 22.09.2025)
- Landers, Richard N. (2014): Developing a Theory of Gamified Learning: Linking Serious Games and Gamification of Learning. In: Simulation & Gaming. 45/6. S. 752–768.
- Piepho, Hans-Eberhard (1981): Kommunikative Didaktik. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Plass, Jan L. / Homer, Bruce D. / Kinzer, Charles K. (2015): Foundations of Game-Based Learning. In: Educational Psychologist 50/4. S. 258–283.
- Reinhardt, Jonathon (2019): Gameful Second and Foreign Language Teaching and Learning. Cham: Palgrave Macmillan.

- Ryan, Richard M. / Deci, Edward L. (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. In: *American Psychologist*. 55/1. S. 68–78.
- Sailer, Michael / Hense, Jan Ulrich / Mayr, Sarah Katharina / Mandl, Heinz (2017): How Gamification Motivates: An experimental Study of the Effects of Specific Game Design Elements on Psychological Need Satisfaction. In: *Computers in Human Behavior*. 69. S. 371–380.
- Sámson, Réka (2012): Neue Medien im Fremdsprachenunterricht. Reflexionen über ein Fortbildungsseminar für DaF-Lehrende. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung; Bd. 1)*. Budapest: Typotex Kiadó / Eötvös-József-Collegium. S. 157–189.
- Savignon, Sandra J. (2002): *Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice*. https://www.academia.edu/7630071/E_D_I_Interpreting_Communicative_Language_Teaching (gesehen am 22.09.2025)
- Widdowson, Henry George (1978): *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Zohari, Mohadeseh / Karim, Neda / Malgard, Shiva / Aalaa, Maryam / Asadzandi, Shadi / Borhani, Sharareh (2023): Comparison of Gamification, Game-Based Learning, and Serious Games in Medical Education: A Scientometrics Analysis. In: *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*. 11/1. S. 50–60.

Anhang



Anhang 1: Der auf der UDV-Konferenz präsentierte Messestand „Pfad der *Gamification* und *GBL* im DaF-Unterricht“ mit den im Artikel beschriebenen Spielen¹⁰. (Eigene Darstellung)



Anhang 2: Eigenständig adaptierte Spielvarianten im DaF-Unterricht (Eigene Darstellung)

¹⁰ Die Nummerierung der Spiele entspricht den Unterkapiteln (3.1–3.12), wie sie im Text erläutert werden.